

“C’È GRAMMATICA E GRAMMATICA...”. PERCHÉ UN CORSO SUL MODELLO VALENZIALE?

*Elena Maria Duso*¹

1. AVVERTENZA INIZIALE

La presente monografia raccoglie i risultati di due anni di corsi di approfondimento sulla grammatica valenziale (= GV) per docenti di scuola e studenti universitari, proposti dal Dipartimento di Studi linguistici e letterari (Disll) dell’Università di Padova in collaborazione con il Giscel Veneto e svoltisi presso l’università negli anni accademici 2017/18 e 2018/19.

In questa sede, non mi soffermerò sulla descrizione del modello, dandolo per noto e rimandando ai dettagliati articoli successivi, ma piuttosto, dopo un breve cappello introduttivo sulla situazione dell’insegnamento della grammatica nella scuola di oggi, con particolare riferimento al territorio padovano (§ 2), cercherò di sintetizzare brevemente la storia della GV in Italia (§ 3) e di riassumerne i molti pregi e i (pochi) limiti (§§ 4-5), per passare infine ad analizzare le specificità del nostro corso e a sintetizzarne gli atti (§§ 6-7).

In primo luogo, è però doverosa un’avvertenza: i contributi che seguono riportano le lezioni proposte, pensate secondo un percorso sequenziale, in particolare quello svolto nel secondo anno (2018/19), in cui lo schema del primo (2017/18) è stato rivisto e potenziato (cfr. § 6). Possono quindi essere letti l’uno di seguito all’altro, per una panoramica completa, ma anche singolarmente: per tale motivo alcuni concetti chiave possono ripetersi all’interno di essi, allo scopo di rendere possibile la lettura di ogni intervento come saggio autonomo e non obbligare il lettore a saltare continuamente da una parte all’altra del volume. Benché poi ogni saggio del presente volume si leghi agli altri, ogni autore è stato lasciato libero di interpretare il tema a suo modo, dunque ci potrebbero essere diversità di accenti tra i diversi saggi. Le eventuali note hanno il compito di segnalare le divergenze, anche se non è nostra intenzione proporre una visione rigida e unitaria del modello valenziale.

2. L’INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA NELLA SCUOLA DI OGGI: TRADIZIONE E INNOVAZIONE

Raramente come in questi tempi si è parlato tanto di grammatica: basti pensare al dibattito del gennaio-marzo 2017 seguito alla “lettera dei Seicento” che accusava la scuola di non saper insegnare la lingua (ora sintetizzato da De Santis, Fiorentino, 2018) o a quello

¹ Università degli Studi di Padova, Giscel Veneto.

L’autrice ringrazia di cuore quanti hanno letto e commentato la sua introduzione, con preziose indicazioni e suggerimenti.

sulle scarse competenze di lettura dei nostri studenti dopo la pubblicazione dei dati INVALSI 2019 (ad es. Grandi, 2019; Sobrero, 2019; Voghera, 2019). Alla radio, da anni gode di grande successo la trasmissione *La lingua batte*, condotta da Giuseppe Antonelli, mentre Francesco Sabatini, presidente onorario della Crusca, offre al pubblico il suo *Pronto soccorso linguistico* a *Unomattina in famiglia* su Raiuno ogni domenica. Le librerie abbondano di piccoli bestseller che guidano al buon uso dell’italiano, destinate ai non esperti, come quelli scritti a due mani da Giuseppe Patota e Valeria della Valle; e ormai persino a San Remo si canta l’importanza di imparare il congiuntivo...²

Nonostante tanto fervore contro la presunta decadenza della lingua, spesso alimentato da profani più che dai linguisti, che tentano semmai di ridimensionare l’eccesso di preoccupazione (ad esempio Renzi, 2012: 144; Grandi, 2018: 7-8; Lo Duca, 2017; De Santis, Fiorentino, 2018), permangono invece forti criticità nell’insegnamento della stessa nelle scuole italiane: eppure è dagli anni ’70 che gli esperti insistono sulla necessità di cambiare metodologie ed approcci didattici, mettendo sotto accusa in particolare un insegnamento della grammatica troppo astratto e nozionistico, incentrato sul riconoscimento delle categorie attraverso criteri prevalentemente di tipo semantico-nozionale. Un tale approccio da un lato non aiuta a distinguere ciò che è davvero centrale nella frase e porta ad una proliferazione di definizioni inutili (come ad esempio la lista degli oltre 40 complementi tradizionali dell’analisi logica, particolarmente incriminata)³, dall’altro non sembra avere poi un riscontro nello sviluppo delle capacità produttive dei ragazzi (sintesi in Lo Duca, 2013 e nel saggio presente in questa raccolta; Colombo, Graffi 2017: 15-31). Le soluzioni proposte nel corso del tempo sono state diverse: vi è chi ha suggerito di abbandonare del tutto la grammatica, chi di adottare i nuovi modelli di riferimento offerti dalla linguistica moderna, anche se in realtà molti degli studiosi più legati al mondo della scuola hanno optato per una soluzione eclettica che non buttasse a mare tutta la tradizione ma la sottoponesse ad una profonda revisione (cfr. almeno Berretta, 1977; Renzi, 1977; Lo Duca, 2004, 2006, 2013, 2018; Colombo, 2015; Graffi, 2012; Colombo, Graffi, 2017). Il tentativo di far riferimento a modelli presi dalla linguistica contemporanea non ha sostanzialmente attecchito (Lo Duca, 2013; Graffi, Colombo, 2017), tuttavia a partire dalla fine degli anni ’80 si è fatta strada l’idea che il modello valenziale fosse più adatto alla didattica rispetto agli altri. Ma su questo torneremo nel paragrafo 4.

2. LA FORMAZIONE DI INSEGNANTI E STUDENTI

2.1. I docenti

Se tra la metà degli anni ’70 e gli anni ’80 almeno una parte della scuola e dell’università è stata toccata da una ventata di rinnovamento, negli anni successivi pare esservi stato un momento di ristagno, se non persino di riflusso (Viale, 2016; Colombo, Graffi, 2018: 185) che restano però difficili da documentare puntualmente⁴. Mi si conceda tuttavia un

² Mi riferisco alla canzone *Il congiuntivo* di Lorenzo Baglioni (Sanremo 2018).

³ Sulle critiche all’analisi logica si vedano i contributi che seguono: Lo Duca, *Riflessione sulla lingua e modello valenziale, cominciamo dalla scuola primaria?* e Vedovato, Zanette, *Farsi le domande giuste: alcune riflessioni sulla grammatica valenziale alla scuola primaria*.

⁴ Dice ad esempio Sobrero (2019: 3): «da formazione degli insegnanti, sia iniziale che in servizio, da qualche decennio è praticamente ferma al palo. Strutture che funzionavano spesso bene (le SSIS) non sono state potenziate ma, al contrario, sono state chiuse; programmi e Indicazioni ministeriali, anche avanzati, sono

esempio personale, ma direi generazionale, ambientato proprio nel padovano. Ho frequentato la scuola elementare e media tra la metà degli anni ’70 e i primi anni ’80, in prima periferia, potendo godere della fase di sperimentazione cui si accennava precedentemente: messe al bando analisi grammaticale ed analisi logica, giovani insegnanti in contatto con l’università e con il Giscel Veneto, associazione allora appena nata anche a Padova, provavano a sperimentare nuovi modelli teorici e modalità meno consuete e più esperienziali di quella che si era passati a chiamare “riflessione sulla lingua” (cfr. Lo Duca)⁵. In centro città imperava però la linea tradizionale, tanto che si insegnava ancora il latino dalle medie, sebbene non fosse più obbligatorio dal 1977. Arrivata al ginnasio, ho dovuto dunque fare i conti anch’io con un insegnamento della grammatica italiana assolutamente ancillare rispetto allo studio del latino e greco; dopo i primi mesi del primo anno dedicati al ripasso, del resto, essa veniva accantonata e si faceva esclusivamente riflessione sulle lingue classiche. Oggi le cose non paiono essere molto cambiate: nelle scuole dei nostri figli, con qualche eccezione per la primaria, la grammatica viene insegnata – generalmente – in modo ancora più tradizionale che negli anni ’80: nessun riferimento alle nuove acquisizioni della linguistica (sintagmi, valenze di verbi ...) e stretto ancoraggio ad analisi grammaticale, logica e del periodo, in particolare alla secondaria di primo grado⁶, per poi tornarvi sopra – con un breve ripasso degli stessi indici linguistici – alle scuole superiori⁷. E tuttavia, gli insegnanti “sperimentatori” rimangono, in particolare in periferia o in provincia, come dimostra anche l’esperienza portata da alcuni dei nostri corsisti (Di Maria)⁸ o dai conduttori più giovani dei laboratori (ad esempio Vedovato e Zanette)⁹, ma sembrano essere più soli che negli anni ’70 e ’80, quando la spinta verso una nuova educazione linguistica era più largamente condivisa (su questo si veda Lugarini, 2007: 21).

A livello nazionale l’università ha avuto le sue responsabilità nella debole o nulla formazione linguistica dei docenti (Sabatini, 2014; Lo Duca, 2017; Andorno, 2018: 23-24; Grandi, 2018): spesso i laureati in Lettere si ritrovano ad insegnare senza aver fatto nessun esame specifico sulla grammatica della lingua materna, o – nei casi migliori – hanno frequentato corsi specialistici di linguistica, sintassi, morfologia ecc., ma senza che vi sia stata poi una riflessione seria su come trasferire i contenuti scientifici appresi nella pratica didattica. A Padova la situazione è in genere migliore che altrove, dato che corsi universitari in cui si riflette, almeno parzialmente, sull’insegnamento della lingua non sono

pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale ma non sono utilizzati come documenti guida in indispensabili iniziative di aggiornamento generalizzato, sistematico e ricorrente. E così abbiamo una scuola con insegnanti che vengono demotivati e sminuiti socialmente, si arroccano su lezioni frontali e interrogazioni, anzi molto spesso su “verifiche” (quiz improvvisati) ben poco formative, una scuola che teme di innovare e sperimentare, di sfruttare adeguatamente le tecnologie o, più spesso, di formare delle competenze per usarle, e così via».

⁵ Lo Duca, in questa raccolta, *Riflessione sulla lingua e modello valenziale, cominciamo dalla scuola primaria?*

⁶ Nelle grammatiche per la scuola secondaria di primo grado attualmente in commercio le pagine dedicate a quella che viene considerata una componente fondamentale dell’analisi “logica” ovvero ai “complementi” sono assai numerose, superando spesso le 80 pagine, con esercizi quasi esclusivamente di riconoscimento (sottolinea, evidenzia, indica se è un complemento di ... o se è un complemento di ...) i cui criteri guida (nozionali-semantici) sono – seguendo una pluridecennale tradizione – la definizione data e “risponde alla domanda (a chi, a che cosa?; con chi, con che cosa?, ecc.). Su questo argomento si rimanda ai contributi di Lo Duca e di Prandi in questa raccolta.

⁷ Succede ad esempio che, all’atto dell’iscrizione al primo anno di un importante Liceo scientifico padovano in centro città, i ragazzi ricevano dalla scuola una lista delle cose da sapere, con in primo piano la lista dei complementi dell’analisi logica, evidentemente considerati imprescindibili per entrare al Liceo.

⁸ Di Maria, in questa raccolta, *Dalle lavagne magnetiche a Bunpo. Valenziale e nuove tecnologie didattiche.*

⁹ Vedovato, Zanette, in questa raccolta, *Farsi le domande giuste: alcune riflessioni sulla grammatica valenziale alla scuola primaria.*

mai mancati. Una punta di eccellenza si è avuta però negli anni 2000-2010 con la SSIS (Lo Duca, 2017), dove a corsi specifici come *Teoria dell’educazione linguistica* (cfr. poi Lo Duca, 2013), si affiancava il tutoraggio *online* da parte di docenti-ricercatori del Giscel Veneto, i quali, coniugando basi teoriche aggiornate ed esperienza in classe, assistevano i più giovani nella sperimentazione di nuove modalità di insegnamento e nuovi modelli. Frequentando la SSIS, alcuni degli insegnanti ora in cattedra sono venuti a conoscenza anche del modello valenziale e hanno provato a portarlo nelle proprie scuole, spesso nel più totale isolamento nei loro Istituti, per ovviare al quale alcuni di loro sono rimasti in contatto con il Giscel o i docenti universitari più sensibili alla didattica, alla ricerca di un confronto.

Ciò detto, nell’ultimo decennio sembra che qualcosa si stia smuovendo nel mondo della scuola, con una crescente domanda di formazione sull’insegnamento della madrelingua. È forse un effetto secondario della diffusione delle prove nazionali INVALSI, le quali costringono gli insegnanti a confrontarsi con una visione diversa della riflessione sulla lingua. Di un possibile positivo “effetto INVALSI” sulla didattica della grammatica parla ad esempio da tempo Lo Duca (2014: 9; 2018: 130), osservando come le domande delle prove invitino gli studenti più che ad usare conoscenze pregresse e ad etichettare mnemonicamente i fenomeni, a riflettere, osservando con attenzione i dati e ragionando su di essi (Lo Duca, 2014: 8-10). Auspica pertanto che tali prove, diffondendosi, possano far riflettere i docenti su modalità di insegnamento più innovative e su contenuti nuovi.

Posti di fronte alla sfida rappresentata dalle prove nazionali, dunque, ma forse anche indotti dalla richiesta ministeriale di formazione obbligatoria in servizio¹⁰, e talvolta contagiati dai colleghi più formati o da qualche illuminante lezione sentita per caso, molti insegnanti veneti chiedono agli enti preposti altra formazione linguistica. Accogliendo dunque la loro domanda, all’interno di un piccolo gruppo di docenti del Dissl dell’Università di Padova¹¹ e del Giscel Veneto abbiamo pensato di organizzare un corso che mettesse insieme, come ai tempi della SSIS, esperti linguisti ed insegnanti particolarmente preparati, per offrire una formazione un po’ meno episodica di un convegno. Auspicavamo anche che il progetto servisse a ricreare un legame più forte tra mondo della scuola ed università, che oggi sembra essere un po’ labile, ma che dà sempre esiti fruttuosi (si veda ad esempio la ricerca GRASS, in Calaresu, Dal Negro, 2018, e Provenzano¹²).

Le richieste di partecipazione al corso sono state talmente numerose da spingere a farne una seconda edizione. Abbiamo rilevato tuttavia una fortissima domanda da parte dei docenti della primaria, che scendeva per la scuola secondaria di primo grado e si riduceva ancor più per quella di secondo grado. I docenti delle superiori sembrano infatti essere i meno interessati a rinnovare le proprie conoscenze e metodologie, e i motivi andrebbero indagati più a fondo, anche se il sospetto è che essi rivolgano maggior attenzione alla letteratura, dando spazio alla grammatica soprattutto nell’insegnamento delle lingue (classiche e moderne). Per quanto riguarda la lingua italiana, inoltre, non dovendosi confrontare seriamente con le prove INVALSI (dato che fino all’anno scorso esse erano proposte solo alle classi seconde), sono probabilmente meno toccati rispetto ai docenti degli ordini precedenti dal *gap* tra ciò che viene richiesto in esse e quello che

¹⁰ La legge 107/2015 (*La buona scuola*) comma 124 art. 29 prevede per i docenti di ruolo una “formazione in servizio obbligatoria, permanente e strutturale”, meglio specificata poi nel Piano di formazione per il triennio 2016-19 (http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf). La formazione in servizio era però prevista sin dal CCNL 2007, art. 63.

¹¹ Mi riferisco in particolare a Cecilia Poletto, Matteo Santipolo, Laura Vanelli, Maria Pia Lo Duca e Loredana Corrà che hanno accolto e sostenuto la proposta del corso da parte del Giscel Veneto.

¹² Provenzano, in questa raccolta, *Per un sillabo di grammatica valenziale*.

invece viene proposto in classe. La speranza è che l’obbligo delle prove alla fine della classe quinta possa risvegliare l’interesse per una più attenta riflessione sulla lingua materna, magari più connessa alla testualità, e che quindi tale insegnamento venga esteso anche al triennio, periodo in cui gli studenti sarebbero davvero maturi per affrontare anche le questioni più raffinate (Lo Duca, 2012b: 18).

I questionari proposti agli iscritti all’inizio dei nostri corsi danno diverse informazioni sui docenti del Veneto e sulle loro problematiche. I docenti della scuola secondaria avevano un’età molto varia. Il 36% di loro insegnava da 1 a 10 anni; un altro 36% da 10 a 20, mentre il 25% da oltre 20 anni. Mentre il 14% non aveva avuto all’università alcuna formazione specifica sulla lingua (essendosi laureato magari in Filosofia), gli altri avevano dato esami di Storia della lingua (53,5%), Linguistica (39%), Glottologia (22%), Grammatica italiana (21,5%) o Lingua italiana (i più giovani: 10%), solo una piccolissima minoranza Fonetica e Fonologia e Didattica dell’italiano (entrambi 3,5%). Il 14% aveva fatto la SSIS, ed un altro 11% era venuto a contatto con il modello valenziale attraverso il TFA¹³. Oltre il 70%, inoltre, aveva già seguito seminari sulla grammatica (organizzati dal Giscel o dal Dissl; o anche brevi aggiornamenti con Sabatini). Pressoché tutti dichiarano di essere molto interessati all’insegnamento della grammatica, ma solo l’11% si considera soddisfatto di sé e molti meno lo sono dei propri alunni. Il 68% degli iscritti ritiene di dover migliorare, mentre un altro 11% ammette di essere proprio in crisi. E se alcuni dei più entusiasti e preparati sottolineano di avere soprattutto problemi di collaborazione con i colleghi (11%), quasi un terzo dei docenti (32%) lamenta piuttosto la difficoltà di motivare gli studenti e, in qualche caso, anche di auto-motivarsi nei confronti di contenuti ritenuti poco interessanti o ostici. Pare però essere evidente a tutti, vecchi e giovani, il bisogno di una grammatica rinnovata nel metodo e nei modelli. È interessante l’osservazione di una docente della secondaria di I grado, la quale, dopo aver insegnato per ben 30 anni in modo tradizionale, nota che l’insegnamento «*così fatto, frasette, categorie, esercizi e crocette è inutile e noioso*» e non appassiona i suoi alunni, i quali invece l’anno precedente avevano «*avuto l’occasione di seguire con la LIM alcune lezioni del prof Sabatini sulla G.V.*» e l’avevano apprezzata al punto che lei aveva trovato la voglia di studiarla la grammatica di Sabatini, Camodeca, De Santis (2011) e di iscriversi ad un corso. La difficoltà di motivazione riguarda però anche i più giovani: una professoressa che insegna da 4 anni, pur formata in Linguistica, dichiara ad esempio «*cerco di partire dalle frasi per ricavare la regola ma si tratta di frasi sterili. Spesso i ragazzi chiedono “a cosa mi serve la grammatica?” Io rispondo “perché è bella”. Sorridono ma non so se li ho convinti*».

Le più interessate al nostro corso sono state però le docenti di primaria (tutte donne!). Entrambe le volte i posti a loro disposizione si sono infatti esauriti in pochissimi giorni, e le richieste di ulteriore formazione continuano ad arrivare a distanza di due anni. Anch’esse hanno età molto varie: il 28,5% insegna da 1 a 10 anni, un altro 28,7% da 10 a 20, il 21,42% da 20 a 30 e il 25% addirittura da oltre 30 anni (cifra che colpisce in quanto testimonia una volontà di aggiornamento davvero encomiabile). Se circa il 32% delle maestre (tra cui soprattutto le più anziane) dichiara di non aver fatto esami specifici sulla lingua, la maggior parte ha seguito comunque qualche corso universitario, in questo caso più orientato sulla didattica che sulla linguistica (Didattica dell’italiano 32,14%; Glottodidattica 25%; Didattica dell’italiano L2 17,87% *vs.* Storia della lingua e Grammatica italiana entrambi 17,85%, Linguistica 14,28%). Benché dichiarino nella quasi totalità di apprezzare molto la grammatica (89,3%) e di ritenere la apprezzino anche gli studenti

¹³ Il Tirocinio Formativo Attivo dal 2010 è il percorso universitario per la formazione iniziale del personale docente, ed è volto a far acquisire l’abilitazione all’insegnamento.

(67,8% molto e 21,42% abbastanza), le maestre appaiono mediamente soddisfatte sia dei risultati dei loro allievi (il 32,14% soddisfatte e un altro 25% abbastanza s.) che del proprio metodo (25% soddisfatte, 42,8% abbastanza s. e 21,42% poco s.) e sentono il bisogno di un aggiornamento sulla grammatica valenziale, dopo aver seguito dei seminari o averne sentito parlare dalle colleghe. I problemi lamentati sono un po’ diversi da quelli dei docenti della secondaria, e riguardano meno il metodo che i contenuti, sui quali si sentono meno sicure (tempi verbali, morfologia, sintassi). È più sentito anche il problema di un sillabo, dato che si rendono conto che certi indici linguistici sono troppo complessi per i bambini.

2.2. *Gli studenti universitari*

Una peculiarità del nostro corso è stata il coinvolgimento nel progetto anche di studenti universitari, nella consapevolezza che – mentre non è detto che seminari intensivi di 25 ore possano davvero sortire effettivi risultati su chi insegna già da tempo – è dagli studenti che bisogna ripartire per formare un corpo docenti preparato ad insegnare la lingua con metodologie e modelli profondamente rinnovati (Lo Duca, 2017; Grandi, 2018a).

Oggi, le matricole della scuola di Scienze umane, tra le quali si trovano i futuri insegnanti di italiano e lingue classiche e moderne, arrivano spesso in condizioni non ottimali dalla scuola superiore, come registrano le molte indagini compiute sia nel padovano (Lo Duca, 2005 e Viale, 2011) che nel resto d’Italia (Voghera *et alii*, 2009: 196 e ss.; De Caprio, Montuori, 2010; Grassi, Nuzzo, 2012; De Santis, Gatta 2013; Calaresu, Del Negro, 2018). Le loro lacune emergono già nei test di ingresso, di istituzione abbastanza recente – almeno per le discipline umanistiche – e l’Università cerca di porvi rimedio attraverso la frequenza ai laboratori di “Offerta Formativa Aggiuntiva” (OFA)¹⁴ ed il potenziamento di corsi di Linguistica generale (a Padova obbligatori) ed italiana (a Padova Lingua italiana, a scelta libera, tra altri corsi)¹⁵.

Attualmente inoltre, la necessità di ottenere 24 crediti formativi in discipline antropo-psico-pedagogiche e in metodologie e tecniche didattiche (M.M 616/2017) per conseguire poi l’abilitazione all’insegnamento sta facendo crescere la domanda di corsi di lingua e didattica dell’italiano da parte degli iscritti alla scuola di Scienze umane, ma anche di neolaureati che abbiano la necessità di recuperare crediti linguistici. A Padova, dall’arrivo di Maria G. Lo Duca nel 2000, sono stati istituiti i corsi di Lingua italiana e Didattica dell’italiano, immaginati come sequenziali: nel primo, gli studenti rafforzano le loro basi attraverso lo studio della morfosintassi, nel secondo riflettono sull’insegnamento della lingua a scuola. Dopo il pensionamento della titolare, tenendo, a contratto, ad anni alterni, i due insegnamenti, ho verificato un continuo aumento dell’affluenza degli studenti, che vengono anche da altri indirizzi di studio affini, tutti abbastanza consapevoli della fragilità delle loro basi. Ho deciso allora di puntare molto decisamente sulla grammatica valenziale,

¹⁴ Un esempio a Padova è costituito dai Laboratori OFA di Grammatica generale, gestiti da docenti di scuola con grande esperienza, ed imposti ogni anno dal 2014/15 a centinaia di studenti di Lingua e Mediazione che non hanno passato il test di iniziale. In tali corsi, le conoscenze linguistiche scolastiche vengono riprese ed aggiornate, anche con riferimento al modello valenziale (si veda ad esempio l’ottimo eserciziario di Cavallo, Fratter, Vedovato, 2018). Per Lettere invece sono stati introdotti a partire dall’a.a. 2019/20 dei laboratori OFA di Comprensione della lettura di testi espositivi ed argomentativi.

¹⁵ Andorno (2018: 24) segnala che per chi si prepara ad insegnare italiano «nelle classi di concorso A-12 (discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado) e A-22 (Italiano, storia geografia nella scuola secondaria di primo grado) vengano richiesti 12 crediti nel settore di Linguistica generale e 12 più specifici di Linguistica italiana mentre per la formazione primaria bastano 12 CFU di Linguistica italiana».

utilizzando – oltre ad una grammatica descrittiva universitaria – il manualetto di De Santis (2016) e la grammatica scolastica di Sabatini, Camodeca, De Santis (2011), con riscontri molto positivi. Una parte degli studenti ha avuto poi modo di sperimentare le nozioni teoriche acquisite tramite gli stage nelle scuole e magari ne ha fatto oggetto di riflessione nella propria tesi di laurea (cito ad esempio Gazzola, 2016/18; Parise, 2017/18; Giannone, 2017/18; Piva, 2018/19), ma non tutti hanno avuto questa opportunità. Era importante dar loro la possibilità di entrare in contatto con il mondo della scuola. Abbiamo pensato quindi che la partecipazione mista di studenti e di insegnanti in ruolo ad un corso di formazione potesse essere fruttuosa per entrambi; avrebbe permesso infatti l’incontro dei primi, più aggiornati sugli ultimi sviluppi teorici della linguistica ma privi di esperienze didattiche, e dei secondi, forti della loro pratica in classe, ma non di rado digiuni di nuove acquisizioni, con la possibilità di contatti poi per tirocini e stage. E così è stato: nei due anni, il pubblico del corso era diviso esattamente a metà tra docenti di primaria e secondaria (di primo e secondo grado) e studenti delle lauree magistrali di Filologia moderna e Linguistica, cui si è aggiunto un piccolo numero di iscritti a Scienze della formazione primaria. Sulla base della propria formazione, ciascuno studente poteva scegliere il laboratorio dell’ordine scolastico che più gli interessava. Un esempio dei risultati di tale collaborazione si può leggere nei due contributi di Federica Di Maria e di Chiara Giannone.

Anche in questo caso possiamo ricavare alcuni dati dai questionari di ingresso, anche se il confronto con il campione degli insegnanti non è possibile a causa dell’alta percentuale di studenti di Linguistica (oltre i due terzi dei partecipanti), ovviamente più formati sulla lingua rispetto agli altri. Anche loro tuttavia spesso temono di non saper tradurre in pratica didattica i concetti scientifici acquisiti. Solo il 31,8% del campione totale degli studenti si sente *preparato* dall’università, il 45,45% *abbastanza* (il 27,27% risponde di no), ma poi il 77,27% del totale ammette di non sentirsi pronto ad insegnare.

Tra gli esami sostenuti dagli studenti di Linguistica e Filologia moderna, si segnalano - nell’ordine – Storia della lingua (91%), Linguistica (86,36%, e un 36% anche Linguistica approfondimento); Glottodidattica (40,9%); Lessico e semantica (31,81%); Didattica dell’italiano e Fonetica e fonologia (entrambi 27%); Lingua italiana (22,7%), Sintassi (18,18%) e Morfologia (9%). Nel complesso quindi gli studenti attuali affrontano corsi specialistici sui contenuti, ma ancora poco sulle metodologie (sostanzialmente Glottodidattica e Didattica dell’italiano, entrambi non obbligatori). Dai questionari non si evince nulla sull’effettiva preparazione linguistica degli studenti, tuttavia i test di ingresso che propongo nel corso di Lingua italiana in forma anonima a studenti che sono in gran parte gli stessi (a cui però si aggiungono quelli della triennale in Lettere) non paiono certo incoraggianti, come del resto già segnalato da Lo Duca (2005) e Viale (2011) per Padova.

Infine, le 10 studentesse di Scienze della formazione che hanno partecipato al corso nei due anni, pur sostenendo di aver fatto esami di Linguistica (100%), Didattica dell’italiano L1 (70%) ed L2 (30%) e Glottodidattica (30%), dichiarano di sentirsi *impreparati* (60%) o *poco preparati* (40%) all’insegnamento della grammatica.

2.3. *Perché un corso specifico sul modello valenziale*

Tra le tante questioni linguistiche o metodologiche che avremmo potuto affrontare in un corso di formazione, abbiamo optato per una presentazione sistematica e critica del modello valenziale, ritenendolo particolarmente valido in quanto permette di mettere in

primo piano la sintassi, toccando però anche importanti questioni di morfologia (ad esempio riguardanti l’accordo, il sintagma, la classificazione dei verbi) e lessico.

Il modello non è recente ma in Italia ha stentato ad affermarsi: concepito in Francia proprio a scopi pedagogici dal linguista Lucien Tesnière (la cui opera uscì postuma nel 1959, trad. it. 2001), ed importato nel nostro paese inizialmente per il latino da Germano Proverbio (Seitz, Proverbio, 1983), è stato poi adattato all’italiano soprattutto da Francesco Sabatini con numerose pubblicazioni¹⁶ a partire dall’inizio degli anni ’80 del Novecento. Le prime grammatiche di Sabatini, del 1980 e 1990, tuttavia, e le poche altre che si sono avvicinate alla valenziale negli anni successivi (Colombo, 1988¹⁷; Lo Duca, Solarino, 1990; Tavoni, 1999 per fare qualche esempio) non hanno incontrato il successo editoriale che meritavano, sconfitte dalla concorrenza di manuali di impostazione più tradizionale. Forse erano davvero in anticipo sui tempi o semplicemente non erano in linea con le scelte di mercato dell’editoria scolastica per altro ancora oggi dominanti¹⁸. Poco alla volta tuttavia il modello valenziale si è fatto strada ed ha lasciato il segno anche nelle *Indicazioni* ministeriali, che dagli anni duemila hanno sostituito i vecchi Programmi scolastici. Nella loro prima formulazione del 2004 anzi, esse rimandavano piuttosto esplicitamente al modello valenziale nelle scelte terminologiche, seppure con maldestri accostamenti ad altre teorie linguistiche (Lo Duca, 2012a: 16). Successivamente (2007, poi 2012), le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* sono diventate meno esplicite: se però in apparenza lasciano ai docenti piena libertà sul modello teorico da adottare (p. 32), alludono chiaramente a quello valenziale quando ad esempio propongono tra gli obiettivi da raggiungere per la primaria la conoscenza delle strutture sintattiche della frase semplice e complessa (*ibidem*), o chiedono in terza elementare di «Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari)» (p. 34) e in quinta di «Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta frase minima): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo» (p. 35) (Lo Duca, 2018: 131-33; su questo cfr. anche Stancaroni, 2018).

Anche le prove INVALSI stanno dando una forte spinta alla diffusione della valenziale, a partire dal loro *Quadro di riferimento* (2018), che, pur senza nominare mai il modello, definisce ad esempio la frase minima o nucleare come «una frase costituita dal verbo e da tutti i suoi “argomenti”, cioè elementi necessariamente richiesti dal suo significato», con relativi esempi (INVALSI, *Quadro di riferimento della prova di italiano*: 12). Inoltre, sempre più spesso appaiono nelle prove INVALSI quesiti che rimandano a tale modello, dalla primaria alla secondaria di II grado.¹⁹ Scorrendo i fascicoli degli ultimi anni, troviamo ad esempio le seguenti domande:

V primaria, 2017-18

Quale delle espressioni che seguono è indispensabile per completare la frase
“L’insegnante mette i quaderni...”

- A. di matematica
- B. ogni giorno
- C. nel cassetto
- D. degli studenti

¹⁶ Si veda la *Bibliografia di riferimento sulla grammatica valenziale a scuola* posta alla fine di questa monografia.

¹⁷ Oggi parzialmente online: <http://www.adrianocolombo.it/penpar/penpar03.pdf>.

¹⁸ Sulla dominanza e sulla tipologia del mercato che orienta e condiziona le scelte dell’editoria scolastica si veda l’ancora attualissimo saggio di Sobrero, 1997 e l’analisi condotta da Lugarini, 2007.

¹⁹ Nessun quesito ormai fa riferimento ai vecchi complementi: quelli che restano sono solo l’oggetto, il complemento di termine e i complementi predicativi, anch’essi ben presenti nel modello valenziale.

Secondaria di II grado 2016/17

In quale di queste frasi sono presenti tutti gli argomenti del verbo (cioè gli elementi obbligatoriamente richiesti dal verbo)?

- A. A tutti noi dissero con molta chiarezza
- B. La signora prese dalla sua borsetta
- C. Questo problema vi riguarda tutti
- D. Molti dei partecipanti sono diventati

Lo Duca (2014: 7-8, 2018b e in questa raccolta)²⁰, per quesiti dello stesso tipo da lei analizzati, osserva che tutto sommato gli studenti non rispondono male anche senza aver presumibilmente conosciuto in classe la GV, ma che certamente i risultati INVALSI premiano soprattutto i docenti più innovatori, che su questi concetti hanno lavorato. E, almeno fino a quando le prove erano pubbliche²¹, gli insegnanti attenti non potevano non notare la distanza tra una buona parte dei quesiti INVALSI e quelli offerti invece dai loro manuali.

Il successo della GV è testimoniato infine dai moltissimi corsi che si stanno diffondendo in tutta la penisola, promossi dall’INDIRE²² e da tanti specifici PON o organizzati da singole scuole che invitano gli esperti per parlarne. Negli anni 2009-12, ad esempio, un gruppo di insegnanti della Provincia autonoma di Bolzano coordinato da Lo Duca si è dedicato alla stesura di un sillabo grammaticale in cui trova ampio spazio anche la grammatica valenziale (cfr. Provenzano²³ e Lo Duca, Provenzano, 2012²⁴). Un sillabo valenziale per primaria e secondaria di primo grado è stato recentemente proposto anche da Pona, Cencetti (2018: 219-20) che lavorano in area toscana con gruppi di insegnanti²⁵.

2.4. Gli strumenti di formazione

Oggi non mancano certo gli strumenti di formazione di base: le grammatiche descrittive più recenti (Andorno, 2003; Salvi, Vanelli, 2004; Schwarze, 2009; Prandi, De Santis, 2011 e 2019; Ferrari, Zampese, 2016) fanno tutte riferimento almeno parzialmente (anche) al modello valenziale²⁶, e vengono pubblicate sempre più spesso raccolte di saggi dedicati all’approfondimento di proposte didattiche o di questioni teoriche ad esso relative (ad es. Baratter, Dallabrida, 2009; Dallabrida, Cordin, 2018; Cencetti, Pona, Troiano, 2018), nonché grammatiche pedagogiche appositamente pensate per docenti che gli danno ampio spazio, come Lovison (2015); Lugarini, Dota (2018); Colombo, Graffi (2017); Lo Duca (2018); Notarbartolo (2019); senza contare i preziosissimi strumenti costituiti dalla collana “Le bussole” edita da Carocci, a partire dall’agile manualetto *Che*

²⁰ Lo Duca, *Riflessione sulla lingua e modello valenziale, cominciamo dalla scuola primaria?*

²¹ Con la diffusione delle prove CBT (*Computer Based Test*), sfortunatamente, le prove INVALSI degli ultimi anni non sono più visibili al pubblico, ad eccezione di qualche domanda che viene rilasciata come esempio.

²² Si vedano ad esempio i materiali offerti dal sito <http://www.scuolavalore.indire.it/guide/la-grammatica-dellitaliano/>.

²³ Provenzano, in questa raccolta, *Un sillabo di grammatica valenziale*.

²⁴ Il sillabo è stato appena pubblicato online per intero in <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/implementazione-del-sillabo.asp>.

²⁵ Proposte curricolari che fanno riferimento al modello valenziale sono anche quelli di Colombo, 2012-13; Roviola, 2014; Lo Duca, 2018.

²⁶ Il che non significa lo adottino in pieno, come ribadiscono, nei loro contributi qui raccolti, Prandi, *Valenza e grammatica: l’espressione degli argomenti e la stratificazione dei margini* e Vanelli, *Modelli di frasi a confronto: punti di forza e nodi critici del modello valenziale*.

cos’è la grammatica valenziale di Cristiana De Santis (2016), dal grandissimo successo editoriale, per passare ai più tecnici, ma fondamentali, Graffi (2012) e Prandi (2013), che – pur non essendo incentrati sulla GV – sviluppano comunque temi ad essa connessi.

2.5. I manuali scolastici

Anche nella manualistica scolastica pare che qualcosa stia cambiando, benché, stando almeno alle mie conoscenze, oggi adottino esclusivamente il modello valenziale solo i testi di Sabatini, Camodeca, De Santis (2011 e 2014), mentre la maggior parte delle grammatiche scolastiche per la scuola secondaria che vi fanno riferimento ha scelto una soluzione ibrida, quasi gli autori e gli editori non volessero scontentare nessuno (su questo, si vedano anche Sobrero, 1997: 7 e ss.; Lugarini, 2007). La paura di abbandonare la tradizione per lasciare spazio al nuovo è infatti una costante, registrata da tutte le rassegne sui manuali scolastici (Simone, Cardona, 1971, Bertinetto, 1974, Berretta, 1977; Sobrero, 1997; Lugarini, 2007 e tanti altri) almeno fino a Serianni (2011), il quale, pur presentando un quadro delle grammatiche di oggi senz’altro meno drammatico rispetto alle precedenti indagini, resta abbastanza critico. Denuncia infatti l’eccesso di teoria, l’atteggiamento normativo, il maggior interesse per l’incasellamento delle nozioni che per le competenze da acquisire che traspare dagli esercizi, la poca chiarezza sul tipo di italiano descritto (che resta comunque libresco ed artificiale) ed insomma, lo scollamento rispetto ai problemi reali degli studenti (*ivi*: 95). Individua invece qualche segnale di cambiamento Colombo (2015) che, analizzando una quindicina di manuali dei tre gradi scolastici, registra come la novità più significativa sia proprio «la comparsa di un approccio valenziale, o almeno di una concezione della frase come sistema di dipendenze» (*ivi*: 16). Rileva infatti riferimenti alla GV in almeno 5 testi su 15, destinati soprattutto al secondo grado scolastico, seppur contaminato con il modello soggetto-predicato (= verbo)²⁷ di Martinet (1961: 122) e con l’analisi logica. Colombo (2015: 17) nota pertanto che «a questo livello di scuola la necessità di analizzare la frase come un sistema di dipendenze, con un centro e una periferia, si sta facendo strada; a volte con compromessi più o meno abborracciati con la tradizione, a volte con uno sforzo di innovazione più sostanziale».

Una rapida analisi di 21 grammatiche scolastiche edita tra il 2011 ed il 2019 per le scuole di secondo grado da me svolta, a partire da quelle in uso nelle scuole padovane ma estesa ad alcune nuovissime uscite segnalatemi²⁸, evidenzia che la GV sta decisamente guadagnando terreno. Se infatti esistono ancora – in particolare nelle secondarie di primo grado – manuali che non fanno alcun riferimento alla GV e restano saldamente ancorati alla tradizione (M9, M4, M2, M1), la grande maggioranza delle grammatiche introduce almeno un riferimento al modello, magari anche solo nella parte destinata ad un approfondimento teorico di potenziamento (M10, S4, S1) o comunque ad una porzione

²⁷ Sul diverso valore che ha ‘predicato’ nell’analisi tradizionale (che si appoggia a Martinet) per cui il predicato coincide con il verbo (che qui indico con predicato= verbo) e nella linguistica moderna, secondo cui il predicato comprende il verbo ed i suoi argomenti ad esclusione del soggetto cfr, in questa raccolta, Vanelli, *Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici del modello valenziale* e Prandi, *Valenza e grammatica: l’espressione degli argomenti e la stratificazione dei margini*.

²⁸ Per la lista dei testi si veda il punto 1.2 della *Bibliografia di riferimento*. Qui indico solo che le sigle M e S valgono, rispettivamente, per scuole secondarie di primo (medie) e secondo grado (superiori). La rassegna che segue non intende dare giudizi di merito sui manuali esaminati, che sotto diversi aspetti sembrano migliorati rispetto ai precedenti, ma si limita ad osservare solamente come viene introdotta la GV.

molto limitata del testo (la frase semplice, M7 e S11), senza però che vi sia una adozione estesa e coerente della GV.

Tutti gli altri manuali invece introducono e danno spazio al modello valenziale, ma sempre contaminandolo con quello soggetto-predicato e con l’approccio nozionale tipico dell’analisi logica, con esiti diversi, a seconda che partano dalla tradizione ed “aggiungano” la valenziale, o, viceversa, si basino sostanzialmente sul modello valenziale, cercando di recuperare anche qualcosa della tradizione. Da un certo punto in poi infatti l’adesione al modello valenziale pare essere diventato, soprattutto per la scuola superiore, un tributo ad una moda (come costata anche De Santis, 2017), per cui anche autori che scrivono grammatiche da decenni iniettano nei loro testi dosi sempre più robuste di GV (S9) o sembrano convertirsi definitivamente ad essa (M5 e S10), senza peraltro rinunciare al modello soggetto-predicato e ai complementi. Vi è chi arriva addirittura a pubblicare nello stesso anno due versioni dello stesso manuale: quella tradizionale *tout court* e quella mista (S9a e S9b), e se nelle due schede iniziali di *istruzioni per l’uso* distingue tra *L’analisi logica* e *L’analisi logica con il modello valenziale* (pp. 275-76), poi le mischia con esiti non sempre felici.

Il rischio di queste operazioni è infatti alto, al punto che De Santis (2017) arriva a parlare di “marmellate valenziali”: prima di tutto la terminologia metalinguistica raddoppia, e non di rado viene usata in modo soggettivo ed arbitrario rispetto ai modelli²⁹. Inoltre, stabilire equivalenze perfette tra la struttura di frase dell’analisi logica (soggetto e predicato, coincidente con il verbo, + i complementi) e quella della frase semplice in ottica valenziale (verbo con argomenti; circostanti del nucleo o modificatori, ed espansioni o circostanziali) è oggettivamente complesso³⁰ e, se non viene fatto con estrema cautela o in modo analitico, comporta un alto rischio di errori, contraddizioni o dimenticanze, in particolare nei punti di attrito tra i due tipi di analisi, per cui accade ad esempio che lo stesso complemento venga presentato prima come argomento e, poche pagine dopo, come espansione.³¹

L’operazione di ibridazione riesce meglio quando a compierla sono insegnanti/ricercatori specializzati sulla GV, come sembra essere per gli autori di M8, S2, S3, S7, i quali partono dal modello valenziale, solidamente padroneggiato, anche se non rinunciano a recuperare il modello soggetto-predicato (estendendo però il concetto di predicato al verbo ed ai suoi argomenti, escluso il soggetto) e complementi, e segnano forse una svolta nell’adesione alla GV. Il loro successo editoriale andrà tuttavia valutato con il tempo.

²⁹ In S9, ad esempio si parla di argomenti ed espansioni nucleare/extranucleari, poi di complementi-argomento e complementi-circostanziali, per finire con una lunga lista di complementi; in M5 invece si distingue tra complementi determinazione/ complementi espansione/ complementi circostanziali.

³⁰ Si veda ora l’utilissimo schema proposto da De Santis (2019).

³¹ M5 ad esempio presenta la frase minima dicendo che «i verbi transitivi come *amare* [...], per avere senso compiuto hanno bisogno oltre che del 1° argomento (il soggetto), di un 2° argomento, l’oggetto su cui passa l’azione. In questo caso, la frase minima è costituita dal soggetto e dal predicato + il complemento oggetto”: *Laura rimprovera il cane*» (pp. 454-455). Subito dopo però, parlando di *Espansione della frase minima* (pp. 458-461) torna sostanzialmente al modello soggetto + predicato (= verbo), mettendo tra i complementi che possono espandere della frase anche l’oggetto: *Il mio amico Matteo legge una fiaba*, o *Il mio micio, splendido gatto soriano, riempie sempre di coccole la micia bianca del vicino*. In S9b invece vengono accostati agli argomenti, oltre all’oggetto, i complementi di termine, i predicativi dell’oggetto e del soggetto (che però non sono veri e propri argomenti del verbo, cfr. Lo Duca, *Nodi problematici nella grammatica valenziale: la sicurezza del metodo*), d’agente e moto a luogo e per luogo, ma non quello di stato in luogo (p. 277, eppure basterebbe pensare a *Lucia abita a Napoli*). Anche S8 – pur avendo spiegato bene come i complementi di luogo possano essere argomenti del verbo (pp. 508-509) – poi però considera il complemento di moto per luogo «sempre un’espansione» (p. 540) per cui in *Si passerà per il Brennero* o *Si arriverà a Milano* il nucleo coincide con il solo verbo.

Per la secondaria di primo grado, rilevo un tale passaggio solo nel recentissimo M8, che merita particolare attenzione sia per la chiarezza che per il tentativo di utilizzare un metodo induttivo nella presentazione dei contenuti. Dopo aver introdotto la questione delle valenze sin dalle prime pagine della presentazione del verbo nel volume di morfologia, l’autrice dedica alla sintassi un agile manualletto, ricco di tabelle di sintesi e di schemi colorati costruiti secondo il modello di Sabatini, che adotta *tout court*. Parte dalla frase minima e dagli argomenti necessari, si sofferma poi sull’argomento soggetto e l’argomento oggetto diretto («chiamato anche complemento oggetto» p. 588) e i complementi predicativi, per passare quindi ai «complementi oggetti indiretti: i complementi di termine, di luogo, di paragone e di agente». Stabilisce cioè fin da subito un parallelismo tra argomenti e complementi tradizionali, chiarendone bene però la differenza terminologica³² e concettuale: presta ad esempio molta attenzione, a specificare quando un complemento di luogo sia argomento e quando invece espansione (p. 601). Passa a definire poi i circostanti del nucleo (tenendosi aderente al modello tripartito di Sabatini, si veda poi par. 5), che accosta ad attributi ed apposizioni tradizionali, oltre che al complemento di specificazione (pp. 624-625) e ad altri complementi (vantaggio e svantaggio). Si sofferma quindi sulle espansioni più rilevanti (causa, fine, tempo, luogo, modo, limite, concessione), “traducendole” nei relativi complementi, ed infine accenna solamente ad altri complementi che possono stare nell’area dei circostanti del nucleo. Anche gli esercizi, non sovrabbondanti ma molto vari, insistono più sulle questioni fondamentali quali la differenza tra argomenti ed espansioni che sulla classificazione dei complementi. Insomma, in questo testo pare proprio di vedere un’operazione contraria rispetto a quella delle grammatiche sopracitate: non è una grammatica tradizionale che apre a qualche elemento di valenziale, ma è piuttosto una grammatica valenziale che conserva della tradizionale quanto possa servire a non disorientare troppo docenti e alunni abituati ad un altro approccio.

Analogamente fanno gli autori di S2 per la secondaria di secondo grado, in una grammatica piuttosto sintetica dove viene riproposto (anche graficamente) il modello di Sabatini a tre fasce, e i complementi tradizionali vengono sì introdotti, ma con un’operazione più leggera e cauta. Appaiono invece più tecniche due grammatiche per il biennio appena uscite: S3 e S7, che ad esempio rinunciano alla semplificazione didattica dei circostanti del nucleo, per parlare piuttosto di *modificatori* del verbo (si veda poi il § 5 e Vanelli)³³ e introducono il concetto di *sintagma*, che manca invece nel modello di Sabatini.

Mi soffermo in particolare su S7, che ha una struttura diversa dagli altri: la parte I non comincia con la morfologia, come di consueto si fa, ma presentando la frase come struttura predicativa, formata però da soggetto e “predicazione” (verbo che predica + suoi argomenti); vengono definite poi la frase minima e semplice, utilizzando degli schemi grafici propri. Nel cap. 2 ci si sofferma su soggetto e predicato e si introduce la nozione di sintagma (chiamato però “gruppo di parole”, pp. 72 e ss.), per poi passare ad analizzare i diversi tipi di sintagmi nella parte II (dedicata quindi alla morfologia): il verbo, il gruppo del nome e le parti nominali (con i determinanti, i modificatori e i complementi del nome),

³² A p. 599 nella scheda *Qualcosa in più*, l’autrice spiega infatti così: «Come mai per indicare gli stessi fenomeni si usano termini diversi? [...] quando parliamo di **argomenti** facciamo riferimento alla valenza del verbo, che per esprimere appieno il suo significato ha bisogno di essere completato, altrimenti la frase non avrebbe senso. Quando parliamo di **complementi** invece, facciamo riferimento ad una classificazione più tradizionale nella sintassi basata sul significato di parole o gruppi di parole all’interno della frase. Per questo motivo, troviamo gli argomenti solo all’interno del nucleo della frase, mentre troviamo i complementi anche fuori».

³³ Vanelli, in questa raccolta, *Modelli di frasi a confronto: punti di forza e nodi critici del modello valenziale*.

i pronomi, gli avverbi, le congiunzioni, sempre con molta attenzione agli studi scientifici recenti. Nella parte III, titolata *L’Organizzazione dell’analisi logica*, gli autori tornano alla sintassi, dedicando un certo spazio anche all’analisi logica, ma riorganizzano una trentina dei complementi tradizionali secondo la seguente classificazione, basata sul criterio della dipendenza sintattica³⁴:

- complementi fondamentali nella frase minima, che fungono da argomenti (oggetto, c. di misura; di termine; di agente e causa efficiente, oltre a complementi retti da verbi specifici: luogo, colpa e pena, stima e prezzo, argomento);
- complementi retti da aggettivi (di paragone e partitivo);
- complementi retti da un nome (specificazione, materia, qualità ed età, fine, limitazione) e
- complementi circostanziali (tempo, mezzo, modo, compagnia, causa, fine, concessivo),
- complementi e pronomi avverbiali;
- complementi dipendenti dal lessico (abbondanza e privazione, eccettuativo, sostituzione e distributivo...).

Infine, si conclude con quella che viene definita “rilettura valenziale dell’analisi logica” (pp. 328-330), in cui si legano le due prospettive parlando di legami sintattici e legami di significato per poi passare all’analisi del periodo, sempre in ottica valenziale³⁵.

L’operazione, molto interessante nel suo complesso, è elaborata e l’uso del volume richiede insegnanti preparati, capaci di apprezzare il tentativo di tener conto delle diverse acquisizioni della linguistica novecentesca, così come accade anche con S3, che utilizza termini tecnici come *sintagmi*, *testa*, *modificatori*, *complementi circostanziali* e cerca di stabilire anch’essa una corrispondenza tra i complementi tradizionali e la posizione che occupano all’interno della frase (argomenti del verbo, circostanziali ecc.)³⁶.

In manuali come questi l’analisi appare scientificamente più rigorosa e tuttavia scende molto nel dettaglio, al punto che sorge qualche dubbio sulla reale possibilità che gli studenti “medi” non si perdano e ne traggano profitto. Sicuramente gli autori tengono conto delle preoccupazioni di quei docenti che, pur optando per un modello più scientifico, non vogliano mettere in difficoltà i loro alunni qualora nel passaggio ad altro ordine scolastico, si trovino di fronte a proposte diverse. Ma sembrano anche essere convinti dell’utilità di analizzare gli elementi extranucleari facendo attenzione anche al loro

³⁴ Tale criterio è spiegato così da uno degli autori in Notarbartolo (2019: 202) «per parlare anche delle relazioni semantiche utilizziamo nuovamente la dipendenza sintattica come criterio di classificazione, distinguendo i complementi della frase minima (gli argomenti del verbo più o meno “obbligatori”) da quelli della frase semplice (circostanziali), e al loro interno i complementi retti da un verbo, o da verbi specifici, da quelli retti da nomi e aggettivi, distinguendo infine dai costrutti della lingua che non sono complementi veri e propri».

³⁵ Si segnalano anche gli esercizi, davvero apprezzabili in quanto volti non tanto a classificare quanto a far riflettere sulla lingua e ad acquisire competenze pratiche, ad esempio trasformando e manipolando le strutture.

³⁶ S3 (pp. 508-98) distingue così tra i complementi: «Dal punto di vista della struttura della frase, i complementi possono rivestire diversi ruoli: argomenti del verbo, indispensabili per completezza sintattica della frase (*Vado spesso a Parigi. Ama parlare del suo sport preferito*); complementi avverbiali, che modificano il significato del predicato da cui dipendono (*Il pubblico applaudiva calorosamente/ senza tregua*); complementi circostanziali, che precisano le circostanze dell’azione e si riferiscono all’intera frase (*Il pubblico applaudiva nel teatro affollato/dopo ogni canzone*); complementi del nome, che dipendono da un nome in funzione di soggetto, complemento, apposizione: *Il pubblico del teatro era entusiasta; Vorrei andare a una conferenza sugli etruschi*; complementi retti da aggettivi in funzione di attributo o di nome del predicato (*L’articolo è scritto in un linguaggio incomprensibile al lettore medio*)».

significato semantico³⁷. È la strada, comprensibile, della mediazione didattica, che ha certo le sue buone ragioni e merita di essere considerata.

Gli esperti tuttavia, mettono in guardia dalle contaminazioni, che «finiscono [...] per annullare il vantaggio competitivo del modello, descrivibile in termini di potenza ed economia» (De Santis, 2018: 15) e rischiano di essere «depotenzianti e fuorvianti» (De Santis, 2017), soprattutto quando vengono fatte male, riducendosi a puro “*maquillage terminologico*” (Lo Duca, 2018: 134-35). Basterebbe pensare che lo stesso Sabatini nel 1980 era partito da una versione della grammatica più vicina a quella tradizionale, con i suoi complementi, ed ha lavorato poi per 40 anni alla progressiva riduzione e sistematizzazione delle categorie, conservando solo le distinzioni essenziali. Ora si rischia di compiere il cammino inverso...

Eppure, è così che la GV si sta facendo strada nella manualistica: non nella forma originaria di Tesnière (che, nonostante la traduzione italiana, dubitiamo venga letto nelle scuole e nemmeno forse nelle università) e neppure in quella adattata alla scuola e semplificata di Sabatini, Camodeca e De Santis (2011, 2014), ma in forme ibride, più o meno riuscite, anche se alcune delle nuove proposte editoriali appaiono decisamente interessanti. Ogni insegnante deve quindi compiere le proprie scelte: accettare il compromesso, valutando caso per caso di fronte alla classe che si trova di fronte (e possibilmente scegliendo uno strumento valido tra i tanti ormai molti disponibili); passare direttamente alla GV, adottando quella che rimane l’unica grammatica scolastica completamente basata sul modello (ossia Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011/2014, a seconda del grado) o infine cercando di costruire da sé propri strumenti, ma sempre confrontandosi con gli esperti e continuando a studiare.

3. I PREGI DEL MODELLO VALENZIALE

Perché dunque pensiamo che sarebbe importante adottare il modello valenziale nel mondo della scuola?

Intanto, proprio perché si tratta di *un modello scientificamente valido* e, rispetto ad altri, concepito appositamente a scopi didattici da Tesnière che lo elaborò in quanto doveva formare maestre di scuola primaria. Per descrivere qualcosa di così complesso ed ampio come una lingua, abbiamo infatti bisogno di particolari strumenti di osservazione. Scrive Lo Duca (2009: 20-22):

La lingua [...] è un oggetto straordinariamente complesso, fatto di elementi che si percepiscono (i suoni, le parole) e di regole di combinazione tra questi elementi. Tali regole non sono immediatamente percepibili, eppure ci sono – tanto è vero che ce ne accorgiamo subito quando qualcuno le viola – e rendono possibile l’esistenza stessa del linguaggio verbale umano. *Ma se restiamo troppo legati al dato contingente, non riusciremo a risalire alle regole, né saremo in*

³⁷ Ad esempio, Notarbartolo (2019: 42-43) in un paragrafo sull’analisi logica, pur evidenziandone i tanti limiti, osserva «L’analisi logica dei complementi serve ad esplicitare i significati desumibili da altri elementi presenti nel testo e a comprenderli in profondità (per esempio distinguendo causa da scopo). Questo è possibile facendo riferimento alle conoscenze e alle esperienze del mondo. In questo senso l’analisi logica è un esercizio fondamentale, specialmente nel segmento della scuola secondaria di primo grado, di ricostruzione del contesto di senso, come invito al ragionamento sulle circostanze di realtà attraverso il linguaggio».

*grado di capire il funzionamento di una lingua: è come se volessimo spiegare il sistema solare a partire da ciò che vediamo, un sole che sembra girare intorno a noi e una terra che sembra star ferma. È l’errore che fecero gli antichi. Ci volle Galileo per ipotizzare un diverso modello del sistema solare, e capire come stavano davvero le cose. I linguisti, i grammatici, per arrivare a capire il funzionamento di una lingua fanno esattamente la stessa operazione che fece Galileo: ipotizzano un modello, il quale dunque non è una copia, una fotografia o una registrazione della lingua (e come si potrebbe, data la complessità dell’oggetto?), ma una sua **ricostruzione** che ci aiuta a capire com’è fatta la lingua stessa. Dunque, ci possono essere più ricostruzioni possibili dello stesso oggetto, e infatti linguisti diversi hanno proposto modelli diversi, in tutto o in parte: è per questo che si parla di modello strutturale, o nozionale, o generativo, o valenziale e così via.*

Contrariamente a quanto spessissimo si ritiene, quello della cosiddetta “grammatica tradizionale”, intesa come insieme di analisi grammaticale, logica e del periodo, non costituisce invece un modello teorico preciso, ma è solo «un insieme stratificato, un coacervo di concetti, nozioni, tecniche d’analisi» (Berretta, 1977: 12-13), non di rado di dubbio valore scientifico, formatosi nel corso dei secoli (sintesi in Vanelli, 2010; Graffi, 2012; Lo Duca, 2013; Andreose, 2017; Colombo, Graffi, 2017: 15-31), che descrive le categorie appoggiandosi soprattutto a criteri semantico-concettuali spesso troppo generici ed imprecisi («il soggetto è chi compie l’azione») e dal tono decisamente prescrittivo, fino a rendere la grammatica «il luogo delle affermazioni dogmatiche» (Colombo, 2015: 7). Da qui, le critiche alla grammatica tradizionale da parte di molti esperti, che invitano piuttosto a guardare alla linguistica moderna. Essa però non ci offre un’unica soluzione, ma propone – come abbiamo visto – diversi modelli, non essendo «un blocco monolitico di certezze ma un insieme di teorie molto diverse e spesso anche in polemica tra loro, oltre che in continuo mutamento (Graffi, 2012: 15). Alcuni dei concetti cardine della teoria valenziale tuttavia (ad es. quello di verbo ed argomenti) sono condivisi anche da altre importanti teorie come quella generativista e godono pertanto di un’attendibilità molto maggiore³⁸.

Oltre ad essere più fondato e rigoroso dal punto di vista scientifico, il modello valenziale pare prestarsi meglio al tipo di apprendimento sollecitato oggi anche dalle *Indicazioni nazionali* (2012: 32), ossia un apprendimento attivo, in cui l’alunno possa ricorrere alle proprie conoscenze, alla sua “grammatica implicita”, per riflettere sulla lingua e scoprirne, in modo induttivo, le regolarità³⁹. Ora, al centro della GV vi è la frase con il suo “motore” (riprendendo la metafora di Sabatini), il verbo. Come vedremo nei saggi che seguono, per analizzare una frase lo studente dovrà interrogarsi su come funziona quel verbo in quel preciso contesto, a partire però dalle proprie competenze di parlante nativo. Deve cioè da un lato osservare i dati che ha davanti, dall’altro ricorrere alla propria competenza innata per capire se tutti gli elementi necessari sono presenti o alcuni di essi sono sottintesi o se sono addirittura mancanti e quindi la frase non è completa. La GV fa quindi riferimento alla competenza implicita dei discenti, li spinge ad osservare la lingua e a ragionare su di essa, anziché ad etichettarla, avendo quindi più possibilità di successo in quanto richiede maggior partecipazione e coinvolgimento nel processo di analisi.

³⁸ Su questo si veda Vanelli, *Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici del modello valenziale*.

³⁹ Su questo tema si veda Lo Duca, *Riflessione sulla lingua e modello valenziale, cominciamo dalla scuola primaria?*

Essa inoltre si presta ottimamente ad un apprendimento di tipo collaborativo e a lavori di gruppo in cui ci si confronti e si discute insieme sulle frasi proposte⁴⁰ analizzandole, scomponendole (anche con l’aiuto di forbici, colla, cartoncini e colori) e raffigurandole su carta, alla lavagna o sullo schermo del pc. Infatti, le diverse versioni del modello valenziale, a partire da quella di Tesnière, chiedono sempre di rappresentare graficamente la frase, utilizzando gli schemi ad albero (Tesnière, 2001; Lovison, 2015 ed *ivi*) o invece gli schemi radiali, colorati e multidimensionali di Sabatini, Camodeca, De Santis (2011 e 2014) o altri ancora. Tale operazione aiuta senz’altro gli apprendenti a visualizzare meglio e capire più in profondità la struttura della frase con il suo centro ben definito (il nucleo) e gli elementi extranucleari e a vedere i punti di attacco dei diversi costituenti.

Utilizzando poi un’altra metafora di Tesnière, quella teatrale⁴¹, è possibile anche proporre agli alunni – specie ai più giovani – di rappresentare con una scenetta l’evento descritto da una frase. La rappresentazione (fisica, con la drammatizzazione, o iconica attraverso gli schemi) attiva così più canali sensoriali e permette di visualizzare meglio, capire più chiaramente e (forse) ricordare di più.

Le caratteristiche precedentemente ricordate sembrerebbero rendere la GV particolarmente indicata anche per gli alunni con difficoltà di apprendimento, certamente aiutati dal poter lavorare in modo induttivo, insieme ai compagni, e dalle rappresentazioni grafiche (Penge, Martinelli, 2011: 66; Pona, 2016; Pelagalli, Pona, Viani 2018; De Santis, 2018) e nelle classi plurilingui di oggi⁴².

Al di là di queste caratteristiche più metodologiche, la GV offre un importantissimo vantaggio dal punto di vista linguistico: quello di aiutare a spezzare la visione lineare della frase, per coglierne invece la gerarchia intrinseca, per cui è possibile individuare gli elementi che sono essenziali in essa e tutto ciò che invece è accessorio. Nelle prime fasi (ad esempio alla primaria) è possibile infatti ridurre al minimo le componenti da analizzare, insegnando ai bambini a distinguere semplicemente tra elementi nucleari (il verbo e di suoi argomenti) ed extranucleari, che comprendono tutto il resto (cfr. poi Lovison e Vanelli)⁴³, fornendoli quindi di un «bagaglio teorico leggero ed economico» (De Santis, 2018: 115), ma attendibile e solido, che poi sarà possibile approfondire mano a mano che aumenti la loro maturità cognitiva.

In un secondo momento, si distingueranno gli elementi extranucleari in modificatori (o circostanti del nucleo, nella versione di Sabatini) e circostanziali (o espansioni, margini) e si potrà poi, a seconda delle esigenze, lavorare più finemente su di essi (seguendo le suggestive proposte di De Santis e di Prandi⁴⁴, è possibile arrivare ad analisi molto raffinate).

Si passerà quindi a vedere lo stretto rapporto che esiste tra frase semplice e frase complessa (De Santis)⁴⁵. Anche l’analisi della frase complessa infatti attraverso la GV si semplifica molto, in quanto le subordinate vengono distinte anch’esse in tre sole diverse tipologie: argomentali/ non argomentali e relative (che hanno la funzione di un modificatore del nome).

⁴⁰ Su questo aspetto si vedano gli interventi della terza parte di questa monografia.

⁴¹ Cfr. Lo Duca, *Riflessione sulla lingua e modello valenziale, cominciamo dalla scuola primaria?* e Lovison, *La frase semplice*.

⁴² Segnalo infatti che anche le grammatiche di italiano per stranieri cominciano a far riferimento al modello valenziale, almeno per alcuni specifici aspetti: cfr. Pona, Questa, 2016; De Betto, 2018; Duso, 2019.

⁴³ Lovison, *La frase semplice*; Vanelli, *Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici della grammatica valenziale*.

⁴⁴ De Santis, *La frase complessa nella prospettiva valenziale* e Prandi, *Valenza e grammatica: l’espressione degli argomenti e la stratificazione dei margini*.

⁴⁵ De Santis, *La frase complessa nella prospettiva valenziale*.

Ed infine, la GV permette di passare facilmente dal piano della frase a quello del testo fornendo così un modello unitario, come chiarisce ottimamente la riflessione introduttiva alla monografia di Francesco Sabatini⁴⁶. Non a caso, la sua grammatica per le scuole superiori è titolata *Sistema e testo*. L’autore sostiene infatti che (2016: 202) «per definire il ‘buon uso’ della lingua dobbiamo conoscere sia il suo funzionamento come SISTEMA (la grammatica depositata nel nostro cervello), sia il trattamento che ne facciamo quando produciamo un TESTO. [...] tutto il percorso scolastico [...] deve servire a mettere in pratica questa triade di fattori in gioco». Benché la valenziale lavori per scelta sulla frase, essa permette però poi di individuare facilmente l’ossatura di un testo, distinguendo le componenti essenziali e ciò che è accessorio; aiuta a lavorare con maggior attenzione sulla punteggiatura, spiegando ad esempio che non è possibile separare il verbo dai suoi argomenti (siano essi sintagmi o frasi) mentre un accorto uso della virgola può aiutare ad individuare meglio gli elementi extranucleari⁴⁷, ed infine aiuta a distinguere più facilmente le tipologie testuali, seguendo il modello del “vincolo interpretativo” elaborato da Sabatini (2016: 137-60; Sabatini, Camodeca, 2016), che permette di analizzare i testi prestando attenzione alle loro caratteristiche linguistiche⁴⁸. Vi sono infatti testi che seguono rigidamente le regole del sistema (ad esempio i testi legislativi), definiti appunto ‘rigidi’, e testi che si allontanano maggiormente da esse, come quelli esplicativi, saggistici e soprattutto letterari, più ‘elastici’⁴⁹.

Dalla frase minima al testo, dunque: De Santis (2018: 113-14) sottolinea come la GV si presti ottimamente a lavorare in ottica di curriculum verticale, attraverso un approfondimento ciclico (presentazione ludica alla primaria, raffinamento alla secondaria di primo grado con una ripresa in prospettiva testuale nella secondaria di II grado).

Non dimentichiamo infine come la GV sia preziosa anche in ottica interlinguistica, essendo possibile adottarla sia per il latino (Seitz, Proverbio, 1983; Andreoni Fontecedro, 1986, 1988 e Andreoni Fontecedro *et alii*, 2017; Azzone *et alii*, 2012; Piva, 2019) che per le lingue moderne (Siviero, 2007; Bianco, Brambilla, Mollica, 2015)⁵⁰.

4. LIMITI DEL MODELLO VALENZIALE

Naturalmente, l’adozione di un modello non può essere di per sé la panacea a tutti i mali che affliggono l’insegnamento della lingua italiana.

Intanto, un modello di lingua prenderà in considerazione alcuni fenomeni, ma difficilmente può abbracciare l’intero, complesso, sistema linguistico. Se la GV appare ottima per affrontare la sintassi della frase semplice e complessa e dà anche importanti elementi per un rinnovamento dello studio di alcuni campi della morfologia (ad esempio dell’accordo tra le diverse parti del discorso, per la classificazione dei verbi⁵¹ e la diatesi,

⁴⁶ Sabatini, *Grammatica (perché, quando e come) e pratica testuale*

⁴⁷ Sulla punteggiatura, si leggano le belle pagine di Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 372-73 e 457-75; De Santis, *La frase complessa nella prospettiva valenziale*.

⁴⁸ Nel corso non ci siamo potuti soffermare sul tema dell’analisi testuale in ottica valenziale, ma si vedano, oltre a Sabatini, *Grammatica (perché, quando e come) e pratica testuale*, § 3, almeno Sabatini (2016), Sabatini, Camodeca (2016), Camodeca (2018), Dallabrida (2018: 93 e 107), De Santis (2018: 113-14), tutti con ulteriore bibliografia.

⁴⁹ Sabatini, *Grammatica (perché, quando e come) e pratica testuale*, pp. 256-257.

⁵⁰ Anche a livello universitario sta crescendo il numero di docenti che ne fanno uso, ad esempio a Padova viene adottata nei corsi di lingua francese e talvolta anche di tedesco.

⁵¹ Si veda infatti l’intervento di Lo Duca, *Nodi problematici nella grammatica valenziale: la sicurezza del metodo*.

per lo studio dei sintagmi), non dà altrettanti strumenti per l’analisi di altri fenomeni (come quelli legati alla modalità del verbo, all’aspetto, o al lessico, ad esempio la formazione delle parole), per i quali deve necessariamente essere integrato con altre prospettive.

Inoltre, vi sono alcune criticità interne nella sua applicazione, dovute prima di tutto alle scelte terminologiche, ma anche a motivazioni più profonde. Per le prime, basterà ricordare la mancata convergenza sulla denominazione degli elementi extranucleari, in particolare di quelli che aggiungono informazioni non necessarie alla frase, che ricevono ben quattro nomi diversi: *espansioni* (Sabatini, in tutti i suoi contributi, De Santis, 2016 e passim; Lo Duca, 2018); *circostanziali* (Salvi, Vanelli, 2004 e molti altri), *aggiunti* (Schwarze, 2009) e *margini* (Prandi, 2006, 2013 e Prandi, De Santis, 2019; Graffi, Colombo, 2017), creando talvolta una notevole confusione in chi si accosta al modello aspettandosi una semplificazione, anche terminologica. Inoltre, alcune delle denominazioni più in voga della GV, come *espansione*, *frase minima*, ecc. confliggono con espressioni omonime ma proprie di altri modelli molto diffusi nella scuola, e quindi – se utilizzate – vanno sempre ben definite.

Ma non sono solo le etichette a creare problemi: alcuni linguisti obiettano sulla struttura della frase «articolata in tre aree concentriche» proposta da Sabatini (2016: 113), che dà uno spazio a sé ai cosiddetti *circostanti del nucleo*, definiti come quegli «elementi aggiuntivi di vario tipo, esterni al nucleo, ma legati, con maggiore e minore forza di legame, a singoli costituenti del nucleo» (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 318). Sostengono infatti che essi siano semplicemente dei *modificatori del nome*, così come lo sono quelli che espandono i circostanziali o anche i modificatori stessi (su questo, cfr. ad esempio Vanelli⁵²; Lo Duca, 2018: 123-24; Notarbartolo, 2019: 107). Evidentemente Sabatini, Camodeca, De Santis (2011, 2014) intendono proporre una semplificazione didattica, per chiarire agli studenti della scuola secondaria il peso differente che hanno in una frase del tipo *Oggi nel primo pomeriggio le nuove amiche di Maria verranno a trovarci* elementi come *nuove e di Maria*, che modificano l’argomento soggetto, rispetto alle circostanze di tempo e di luogo. Ma vi è chi avverte queste semplificazioni come insidiose. Per tale motivo nella seconda parte del corso abbiamo approfondito la questione, preferendo rinunciare ai circostanti del nucleo e parlare piuttosto di modificatori (cfr. gli interventi di Vanelli; Vedovato, Zanette; Di Maria).

Infine, bisogna ammettere che «se lo schema generale di analisi» della GV appare «semplice e potente» (Colombo, Graffi, 2017: 197), andando oltre

la sua applicazione richiede molte precisazioni e può proporre difficoltà. Ci sono argomenti che si possono sottintendere [...] e argomenti che non si possono in nessun caso omettere [...]; ci sono argomenti che possono mancare del tutto [...] o possono essere generalizzati [...]. Ci sono verbi che hanno diversi quadri funzionali in diverse accezioni di significato [...] e non è sempre facile capire se a un diverso costrutto corrisponde un significato diverso. Infine non è sempre facile decidere se un certo complemento è argomento di un verbo o è extranucleare...

Le domande poste dagli studenti quando si fa riflessione sulla lingua in classe possono essere davvero complesse, e non c’è dubbio che un insegnante che non abbia una solida formazione linguistica possa sentirsi in difficoltà a passare ad un nuovo modello affrontandone anche i punti critici. Ma non lo sarebbe comunque di fronte all’assurdità di certe questioni che ci si pone facendo l’analisi logica? Che complementi sono quelli

⁵² Vanelli, *Modelli di frasi a confronto: punti di forza e nodi critici del modello valenziale*.

evidenziati in *La mia casa va a fuoco* (Pallotti, 2009) o *Credo in Dio, Mi fido di te?* O come definire la prima espressione di questa frase (proposta in una prima liceo scientifico): *Sull’onda del senso di colpa Lola va a fare il bucato dei suoi peccati?* Alla risposta di un alunno che la considerava complemento di stato in luogo, un compagno obiettava che si trattasse piuttosto una causa, e l’insegnante, imbarazzata, dava ragione ad entrambi. La discussione sulla necessità o meno di un certo complemento della frase, o sulla sua maggiore o minore vicinanza al verbo nel caso di un margine, magari ricorrendo per i dubbi ad un dizionario valenziale quale il Sabatini, Coletti, 2008 e 2012, sembra essere decisamente più produttiva.

E comunque, gli studiosi ci ricordano che adottare un modello non significa avere delle certezze assolute, ma solo cercare di andare in una direzione più scientifica (Colombo, 2015; Colombo, Graffi 2018; De Santis, 2018; Lo Duca 2004, 2018 e in questa raccolta⁵³). Di fronte a frasi non appositamente predisposte ma tratte da testi reali, i problemi ci saranno sempre, ma, sostengono Colombo, Graffi (2017: 198), «non è necessario averli risolti tutti preliminarmente. L’importante è aver fornito agli allievi uno strumento per analizzare, discutere i casi dubbi e risolverli in un senso o nell’altro; non si tratta di decidere caso per caso, che cosa è giusto o sbagliato, ma di avere un metodo per esaminare e discutere i casi problematici». Prima ancora della scelta di un modello infatti, il cambiamento di paradigma che si impone oggi è metodologico (si vedano entrambi gli interventi di Lo Duca in questa raccolta): l’insegnante non è più colui che dispensa un sapere dall’alto, che dà liste di regole ed eccezioni e chiede di applicarle negli esercizi, ma piuttosto colui che propone dati ed insegna ad analizzarli e organizzarli per trovare delle possibili soluzioni. Non sempre e necessariamente univoche, ma fondate e ben motivate. E lo fa discutendo con i suoi alunni, mettendosi alla ricerca con loro, insegnandogli ad usare gli strumenti disponibili (dizionari, grammatiche) ma prima di tutto la propria testa e le competenze linguistiche che hanno dentro di sé. Per cambiare davvero approccio, chi insegna dovrà però lavorare molto, non solo studiando qualcosa di nuovo ed innestandolo sul vecchio (il rischio è quello, biblico, di mettere vino nuovo nelle botti vecchie e rappezzate, che spesso esplodono...), ma cercando di ripensare alle proprie pratiche e di sfrondare quanto si riveli infondato o inutile (De Santis, 2018: 118).

5. LA STRUTTURA DEL CORSO

Esposte le ragioni per cui abbiamo deciso di presentare il modello valenziale, veniamo infine a descrivere la struttura del corso.

Il primo anno (2017-18), si voleva semplicemente presentare in modo approfondito il modello, pertanto sono stati organizzati cinque incontri che prevedevano una riflessione sulla metodologia (Lo Duca), un inquadramento generale (Sabatini e Vanelli), una presentazione della frase semplice (Lovison) e complessa (De Santis) ed infine una riflessione sul sillabo (Provenzano). Ad ogni lezione teorica era abbinato un laboratorio in cui i partecipanti (studenti e docenti), suddivisi in tre gruppi a seconda del grado scolastico e guidati da docenti del Giscel Veneto, lavoravano assieme per chiarire concetti, fare esercizi e pensare ad un impiego didattico delle riflessioni proposte⁵⁴.

⁵³ Lo Duca, *Nodi problematici nella grammatica valenziale: la sicurezza del metodo*.

⁵⁴ Hanno condotto i laboratori, nei due anni Diana Vedovato con Stefania Tonellotto e Vera Zanette (primaria); Elena Maria Duso, Paola Iannacci e Paola Marinetto (secondaria di primo grado) e Loredana Corrà, Maria Rizzato, Caterina Pascolini (secondaria di secondo grado). Insieme abbiamo creato il percorso

Dopo i cinque incontri, è stato chiesto ai corsisti di completare un questionario online, per capire il grado di soddisfazione, e nel gennaio 2018 il corso si è concluso con un’ultima tappa in cui ne sono stati presentati i risultati e ne sono state discusse le criticità. Le ultime due ore sono state dedicate alla stesura in gruppo di un breve percorso didattico poi valutato dai coordinatori dei laboratori. La risposta dei corsisti è stata molto positiva, con valutazioni decisamente lusinghiere; tuttavia, oltre il 60% di loro ha espresso la richiesta di continuare la formazione, affrontando soprattutto le questioni più problematiche che erano emerse, e dichiarando di non sentirsi ancora del tutto pronti ad insegnare seguendo il modello valenziale.

Da un lato vi era pertanto il desiderio di andare avanti, dall’altro però bisognava rispondere alla domanda di nuovi studenti e dei molti docenti che erano rimasti esclusi dal primo ciclo. Abbiamo quindi pensato di riorganizzare il corso, proponendo – per l’anno successivo – due moduli, il primo dei quali ripetesse la formazione di base, condensandola in quattro incontri (ottobre-dicembre; con Lo Duca, Lovison, De Santis, Martinelli) ed aprendola a nuovi corsisti, mentre il secondo (gennaio-aprile, con Lo Duca, Vanelli, Prandi) fosse dedicato all’approfondimento dei nodi critici, e potesse rivolgersi a quanti avessero già affrontato, in uno dei due anni, il modulo base. Entrambi i moduli sono stati frequentati da un’ottantina di corsisti, equamente suddivisi tra docenti e studenti (come più sopra evidenziato, tra i docenti, erano molto più numerosi quelli della scuola primaria e secondaria di primo grado, e meno quelli delle scuole superiori, soprattutto nel primo modulo).

Un incontro finale di discussione, con la compilazione di un questionario, ha permesso di rilevare anche in questo caso una grande soddisfazione e la percezione da parte della maggioranza dei corsisti di sentirsi abbastanza pronti per utilizzare la GV in classe. Nel frattempo, i coordinatori dei laboratori ed alcuni docenti hanno però rilevato come l’esigenza di una profonda revisione dei contenuti riguardasse anche punti che non erano stati toccati dal corso, in particolare relativamente alla morfologia. È stato deciso pertanto di dedicare il prossimo biennio all’approfondimento delle classi di parole, a partire dal verbo, per poi continuare con il gruppo del nome ed aggettivo e le parti invariabili.

6. LA STRUTTURA DELLA PRESENTE MONOGRAFIA

La monografia è organizzata in tre parti: la prima presenta un’introduzione al modello affrontando innanzitutto questioni metodologiche (Sabatini, Lo Duca), per poi proseguire con una presentazione della frase semplice (Lovison) e complessa (De Santis). Seguono alcuni interventi volti a indagare il rapporto tra sintassi e morfologia (Martinelli) e ad illustrare le problematiche affrontate nella costruzione di un sillabo valenziale in ottica verticale (Provenzano).

La seconda si sofferma sui nodi critici. Lo Duca si dedica ai verbi che possono presentare difficoltà nell’analisi (ad es. i verbi transitivi a oggetto nullo, o i verbi pronominali) proponendo una serie di questioni da lei affrontate nella stesura delle voci verbali del Sabatini, Coletti, 2008, in parte risolte, in parte ancora non del tutto.

Laura Vanelli affronta il problema del rapporto tra le due visioni della frase minima, quella *endocentrica* della valenziale, in cui al centro vi è il verbo, attorno a cui ruotano i diversi argomenti (tra i quali il soggetto) e quella predicativa, comune alla grammatica

e cercato di realizzarlo al meglio, con il prezioso aiuto di Walter Paschetto, Stefano Gabellotto ed Enrico Castro.

tradizionale e a quella generativa (pur con un’importante differenza su cosa debba intendersi come predicato), che è invece *esocentrica*, ossia non ha più il verbo al centro, ma è bipartita in soggetto e predicato. Tratta poi nel dettaglio la questione dei *modificatori*.

Michele Prandi, infine, propone un modello di frase un po’ diverso da quello di Sabatini: per lui vi è il nucleo (fatto dal verbo e dai suoi argomenti) e poi i margini, categoria ampia, che comprende *margini del processo* (i circostanziali veri e propri), *margini del predicato* ed infine *margini del verbo* (modificatori). Nella seconda parte del suo contributo, Prandi riprende un problema che ha caratterizzato anche la sua ricerca precedente: quello di gerarchizzare i margini, cosa che manca nella GV, dal momento che la nozione di *circostanziale* è definita di solito solo in termini negativi (sono circostanziali i non argomenti). Egli distingue invece tra *margini interni, o del predicato* e *margini esterni, o del processo* (tempo, causa, luogo...), fornendo anche dei criteri per riconoscerli (i primi sono staccabili con *farlo*, i secondi con *accadere*). Nella prima parte del suo intervento, lo studioso si sofferma sui due diversi tipi di relazioni che vi possono essere sia all’interno del nucleo sia nei margini, parlando di *relazioni grammaticali* e *relazioni concettuali*. La sua analisi ci è apparsa ricca di possibili sviluppi anche in termini didattici, in particolare per gli studenti della secondaria di II grado.

La terza parte del volume riporta una serie di esperienze e proposte didattiche. I primi tre interventi sono stati realizzati dai docenti del Giscel Veneto che gestivano i laboratori: Vedovato e Zanette riportano il percorso compiuto in quello della primaria, con un articolo denso di esempi ed esercizi oltre che di riferimenti ai materiali disponibili; Iannacci e Marinetto si soffermano su diversi tipi di rappresentazioni della frase, valutandone l’efficacia. Infine, Rizzato presenta una discussione ragionata su alcune proposte didattiche originali per il biennio superiore, suggerite in particolare dagli interventi di Prandi e Vanelli.

Le ultime due esperienze didattiche sono state realizzate durante i due anni dei corsi da una docente di scuola media (Federica Di Maria) e da una laureanda che ha condotto una sperimentazione nelle sue classi per la propria tesi di laurea (Chiara Giannone).

Segue una bibliografia ragionata, suddivisa per campi tematici, che, pur non pretendendo di essere esaustiva, cerca di indirizzare la ricerca di docenti e studenti universitari che vogliano formarsi più approfonditamente sulla valenziale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2003), *La grammatica italiana*, Mondadori, Milano.
- Andorno C. (2018), “La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti”, in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di) (2018), pp. 24-39.
- Andreoni Fontecedro E. (1986), “Il modello Tesnière-Sabatini e la sua applicazione al latino. Proposta per una metodologia di didattica della lingua latina”, in *Atene & Roma*, 31, pp. 49-60.
- Andreoni Fontecedro E. (1988), “Progetto sequenziale per l’insegnamento della morfologia e della sintassi latina nel biennio secondo il modello Tesnière-Sabatini”, in *Aufidus*, 5, pp. 83-99.
- Andreoni Fontecedro E., Agosti M., Senni C. (2017), *Guida alla traduzione del testo latino*, Edizioni Studium, Roma.

- Azzoni L., Nanni B., Montanari L., Carbone G. (2012), *Ratio. Un metodo per il latino*, Laterza Edizioni Scolastiche, Bari-Roma.
- Baratter P. (2013), *Un approccio alla grammatica valenziale*, allegato a *L’infinito presente. Grammatica italiana*, Novara, Garzanti Scuola, pp. 13-76 (guida introduttiva al volume):
https://www.academia.edu/15154091/Guida_alla_grammatica_valenziale.
- Berretta M. (1977), *Linguistica ed Educazione linguistica. Guida all’insegnamento dell’italiano*, Einaudi, Torino.
- Bertinetto P. M. (1974), “Scuola media: abolire la grammatica? Riflessioni su alcuni testi per la scuola dell’obbligo”, in *Orientamenti pedagogici*, XXI, pp. 505-40.
- Bianco M. T., Brambilla M., Mollica F. (2015), *Il ruolo della grammatica valenziale nell’insegnamento delle lingue straniere*, Aracne, Roma.
- Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di) (2018), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, Atti AItLA: <http://www.aitla.it/images/pdf/ebook-AItLA-6.pdf>.
- Cavallo G., Fratter I., Vedovato D. (a cura di) (2018), *Eserciziario di grammatica italiana, con soluzioni ragionate*, La Beccarelli, Siena.
- Colombo A. (1988), *Pensare le parole*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- Colombo A. (2012, 2013), “Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua”, in *Grammatica e didattica*, 4, pp. 10-24:
<http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/02Colombo-4.pdf> (Parte I) e ivi, 5, (Parte II), pp. 25-42:
http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/5-2013/Colombo_G&D_5.pdf.
- Colombo A. (2015), “Applicazione”? *Linguistica teorica e grammatiche scolastiche* in Favilla M. E., Nuzzo E., *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Milano, Studi AItLA, 2, pp. 213-230:
http://www.aitla.it/wp-content/uploads/2015/02/StudiAItLA2_2015_Colombo.pdf.
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- Corrà L., Paschetto W. (a cura di) (2011), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- De Betto G. (2016), *La lingua italiana e le sue regole. Grammatica della lingua italiana con esercizi. Livello A1-B2*, Loescher, Torino.
- De Caprio C., Montuori F. (2010), “Il ruolo della grammatica nella formazione linguistica fra scuola e università”, in *Studi linguistici italiani*, 36, fasc. 2, pp. 161-207.
- De Santis C., Gatta F. (2013), “Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all’uscita dalla scuola secondaria. Risultati di un’indagine”, in *Studi di grammatica italiana*, 31-32, pp. 411-41.
- De Santis C. (2016), *Che cos’è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- De Santis C. (2018), “La-grammatica-valenziale-nella-classe-eterogenea: mettere il verbo al centro”, in *Sesamo*: <https://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/la-grammatica-valenziale-nella-classe-eterogenea-mettere-il-verbo-al-centro/>
- De Santis C. (2019), “Ma poi alle superiori come faranno? Uno schema per l’orientamento”, in *GV blog*: <http://valenziale.blogspot.com/2019/10/ma-poi-alle-superiori-come-faranno-uno.html>.
- De Santis C., Fiorentino G. (2018), “La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana”, in *Circula*, 7, pp. 1-28.

- Duso E. M. (2019), *Grammatica dell'italiano L2. Percorsi ragionati ed esercizi per studenti in scambio*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Zampese L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Gazzola J. (2016-17), “La lingua è dentro di te”. *Percorsi di scoperta grammaticale*, tesi di laurea magistrale in Linguistica, Università di Padova, relatore E. M. Duso.
- Giannone C. (2017-18) *L'attrazione magnetica delle polirematiche. Le parole polirematiche e la grammatica valenziale*, tesi triennale in Lettere moderne, relatore E. M. Duso.
- Graffi G. (2012), *La frase: l'analisi logica*, Carocci, Roma.
- Grandi N. (2018), “Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un'indagine empirica”, in *Griseldaonline*, 17 (2018), <http://www.griseldaonline.it/dibattiti/il-punto-critico/penetrazione-tratti-neo-standard-italiano-studenti-universitari-grandi.html>.
- Grandi N. (2019), “No, i nostri ragazzi non stanno diventando analfabeti” 22/7/2019, in *Il Bo Live*, <https://ilbolive.unipd.it/it/news/no-nostri-ragazzi-non-stanno-diventando-analfabeti>.
- Grassi R., Nuzzo E. (2012), “Le (in)competenze di scrittura all'Università: evidenze tratte dai test di valutazione iniziale”, in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche*. Atti dell'11° Convegno della Società Italiana di Linguistica Applicata, Guerra, Perugia, pp. 101-18.
- INVALSI (2018), *Quadro di riferimento della prova di italiano*: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.
- Lo Duca M. G., Solarino R. (1990), *La città delle parole*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2005), “La riflessione sulla lingua e requisiti per l'accesso alle facoltà umanistiche: conoscenze e abilità”, in Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di), *E.L.I.C.A.: educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia, pp. 127-143.
- Lo Duca M.G. (2006), “Si può salvare l'analisi logica?”, in *La Crusca per voi*, n. 33, ora anche in https://www.academia.edu/40794151/Si_puo_salvare_lanalisi_logica.
- Lo Duca M. G. (2009), “La ‘frase’, tra lingua comune e grammatica”, in *La vita scolastica*, 5, pp. 20-22.
- Lo Duca M. G. (2012a), “La grammatica nei Programmi e nelle Indicazioni per la scuola dell'obbligo, dall'Unità ad oggi”, in Schiavon C., Cecchinato A. (a cura di), «Una brigata di voci». *Studi offerti a Ivano Paccagnella per i suoi sessantacinque anni*, Cleup, Padova.
- Lo Duca M. G. (2012b), “Una proposta dal mondo della scuola”, in Lo Duca, Provenzano (a cura di) (2012), pp. 16-20.
- Lo Duca M. G. (2013 [2003]), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2014), “Le prove di grammatica nei test INVALSI: luci e ombre”, in Danler Paul Konecny Christine (a cura di), *Dall'architettura della lingua italiana all'architettura linguistica dell'Italia. Saggi in omaggio a Heidi Siller Runggaldier*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 473-86.
- Lo Duca M. G., C. Provenzano C. (2012), *A partire dalla frase... Sillabo di riflessione linguistica per la scuola primaria e secondaria di I grado*, Provincia Autonoma di Bolzano: <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/implementazione-del-sillabo.asp>.
- Lo Duca M. G. (2017), “Lettera in risposta alla ‘proposta dei Seicento’ sul declino della lingua italiana”, SLI (9 febbraio 2017):

<https://www.societadilinguisticaitaliana.net/notizie-e-comunicazioni-istituzionali/petizioni-appelli-e-raccolte-di-firme/lettera-di-mg-lo-duca-in-risposta-alla-qproposta-dei-seicentoq-sul-declino-della-lingua-italiana-con-le-prime-firme-di-adesione/>.

- Lo Duca M. G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2018b), “Le prove di grammatica dell’INVALSI e la progressione dei contenuti grammaticali: il caso del soggetto”, in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di) (2018), pp. 123- 165.
- Lovison D. (2015), *Come analizzare la frase con la grammatica valenziale. Una proposta didattica*, Aracne, Roma.
- Lugarini E. (2007), “L’editoria scolastica”, in Gisel (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent’anni dalle Dieci tesi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 196-230.
- Lugarini E., Dota M. (2018), *Grammatica dell’italiano. Fondamenti e metodi per l’insegnamento e l’apprendimento della lingua italiana L1 e L2*, Edises, Napoli.
- Martinet A. (1961), *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin (trad. it. *Elementi di linguistica generale*, Laterza, Bari-Roma, 1966).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze:
<http://www.indicazioninazionali.it>.
- Notarbartolo D. (1019), *Padronanza linguistica e grammatica. Perché e cosa insegnare*, Academia Universa press, Loreto.
- Pallotti G. (2009), *Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un’educazione linguistica efficace?*, ANSAS/MIUR: Progetto Poseidon:
http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/descrivere-le-lingue-quale-metalinguaggio-per-uneducazione-linguistica-efficace/
- Parise D. (2017-18), *Ragazzi partiamo dal verbo. Applicazioni didattiche del modello valenziale nella scuola secondaria*, tesi di laurea magistrale in Linguistica, Università di Padova, relatore E. M. Duso.
- Pelagalli P., Pona A., Viani A. (2018), “La riflessione metalinguistica nella classe con bisogni speciali”, in Cencetti S., Pona A., Troiano G. (a cura di), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Tecnodid, Napoli, pp. 37- 45.
- Piva L. (2018/19), *Applicazione del modello valenziale al sistema delle completive latine. Quadro teorico e prospettive didattiche*, tesi di laurea triennale in Lettere, Università di Padova, relatore L. Salvioni.
- Pona A. (2016), “Verso un ‘fare grammatica’ inclusivo. Il modello valenziale nella scuola plurilingue”, in *Italiano a stranieri*, 20, pp. 15-19.
- Pona A., Cencetti S., Troiano G. (a cura di) (2018), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Tecnodid, Napoli.
- Prandi M., De Santis C. (2019³ [2006¹, 2011²]), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET Università, Torino.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di) (2001 [1988-95¹]), *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna.
- Sabatini F., Coletti V. (2007-2008), *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiana*, RCS Libri S.p.A., Milano (prima edizione: DISC. Dizionario dell’italiano, Giunti, Firenze, 1997): https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/.
- Sabatini F., Coletti V. (2012), *Ita. Dizionario della lingua italiana*, Sansoni, 2012 (nuova edizione del DISC rivista).
- Schwarze C. (2009), *Grammatica della lingua italiana*, Carocci, Roma (I ediz. tedesca 1988).

- Serianni L. (1997), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, con un Glossario di G. Patota, Garzanti, Milano.
- Serianni L. (2011), “Dal testo di grammatica alla grammatica in atto”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), pp.73-96.
- Renzi L. (1977¹, 2008), “Una grammatica ragionevole per l’insegnamento”, in Berruto G. (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Stampatori, Torino, pp. 14-56; ora in Id, *Le piccole strutture*, a c. di Barbieri A., Andreose A., Cepraga D. O., il Mulino, Bologna, pp. 207-34.
- Renzi L. (2012), *Come cambia la lingua. L’italiano in movimento*, il Mulino, Bologna.
- Rovida L. (2014), “La didattica della riflessione sulla lingua. Fondamenti e proposte”, in Bertocchi D., Ravizza G., Rovida L. (a cura di), *Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento dell’italiano*, EdiSES, Napoli, pp. 168-237.
- Sabatini F. (1980), *Lingua e linguaggi. Educazione linguistica e italiano nella scuola media*, Loescher, Torino.
- Sabatini F. (1990), *La comunicazione e gli usi della lingua: pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua*, Loescher, Torino.
- Sabatini F. (2014), “Italiano e scuola oggi. La formazione linguistica dei docenti”, in Lubello S. (a cura di), *Lezioni di italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 227-33.
- Sabatini F. (2016), *Lezione di Italiano*, Mondadori, Milano.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all’esperienza dei testi*, Loescher, Torino
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L’italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino
- Sabatini F., Camodeca C. (2016), “Modelli grammaticali, superficie del testo e tipi di testo”, in D’Achille P. (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*. Atti del I Convegno-Seminario dell’ASLI Scuola (Roma, Università Roma Tre, 25-26 febbraio 2015), Cesati, Firenze, pp. 55-69.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Schwarze C. (2009), *Grammatica della lingua italiana*, Carocci, Roma (I ediz. tedesca 1988)
- Seitz F., Proverbio G., Sciolla T., Toledo E. (1983), *Fare latino*, SEI, Torino.
- Simone R., Cardona G.R. (1971), “Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane”, in *L’insegnamento dell’italiano in Italia e all’estero*, Atti del quarto Convegno internazionale di studi. Roma, 1-2 giugno 1970, Bulzoni, Roma, pp. 365-393.
- Siviero C. (2007), *Lingue e verbi a confronto. Fare grammatica in L1, L2, L3*, Istituto pedagogico provinciale di ricerca, sperimentazione ed aggiornamento educativo per il gruppo linguistico italiano, Bolzano.
- Sobrero A. A. (1997), “Il peso della grammatica”, in Calò R., Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 489-50:
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Alberto-Sobrero-Il-peso-della-grammatica.pdf>.
- Sobrero A. A. (2019), “C’è un ‘nuovo analfabetismo?’”:
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/07/Sobrero-.pdf>.
- Stancaroni M.T. (2018), “La grammatica valenziale nella normativa scolastica”, in Cencetti, Pona, Troiano (a cura di) (2018), pp. 31-36
- Tavoni M. (1999), *L’italiano di oggi: educazione linguistica e grammatica*, Le Monnier, Firenze.
- Tesnière L. (1959, 1988²), *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris.

- Tesnière L. (2001), *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di Proverbio G., Trocini Cerrina A., Rosenberg e Sellier, Torino.
- Tonellotto S. (2015), “Schedario disciplinare”, in Loiero S., Peccianti M. C. (a cura di), *Guida Planet. Progettare per competenze. Guida didattica, Italiano 3*, Giunti Scuola, Firenze, pp. 34-188 (riflessione linguistica pp. 148-188; sintassi, pp. 165-177).
- Ujcich V. (2011), *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l’uso dei verbi nella scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Vanelli L. (2010), *Grammatiche dell’italiano e linguistica moderna*, Unipress, Padova.
- Viale M. (2011), “Le competenze grammaticali di base per l’università: dati da un’esperienza didattica”, in Corra L., Paschetto W. (a cura di) (2011), pp. 137-49.
- Viale M. (2016), “Il ruolo della grammatica nell’educazione linguistica prima e dopo le Dieci tesi”:
http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/tesi/Viale.html.
- Voghera M. (2019), “Perché a scuola e università servono investimenti e rispetto sociale”, *Il Mattino*, 28 luglio 2019: https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/07/Voghera_Invalsi_2.pdf.
- Voghera M., Giordano R., A.R. Guerriero (2009), “Grammatica e matricole: proposte di educazione linguistica”, in Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell’italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma, pp. 93-108.

Le grammatiche scolastiche analizzate

Secondaria di I grado

- M1 = Degani A., Mandelli A.M., Viberti P.G. (2018) *I puntini sulle i*, SEI, Torino.
- M2 = Mandelli A.M., Degani A., Bargoni E. (2016), *Passa parola*, SEI, Torino.
- M3 = Meneghini M., Lorenzi A. (2016), *Alla lettera*, Loescher, Torino.
- M4 = Mezzadri M., Pieraccioni G. (2014), *La grammatica in mente. Dai testi alle regole, dalle regole ai testi*. Corso di educazione linguistica, Loescher, Torino.
- M5 = Sensini M. (2014), *In chiaro. Dalle conoscenze alla competenza linguistica*, Mondadori, Milano.
- M6 = Serafini M.T., Fornili F. (2014), *Parole e testi in gioco. Parlare e scrivere bene. Sintassi*, Zanichelli, Bologna.
- M7 = Serianni L., Della Valle V. (2017), *Italiano. Le regole, le parole, i testi*, Mondadori-Pearson, Milano-Torino.
- M8 = Tarantino C. (2018), *Coloriamo le parole. Grammatica del ragionamento per la scuola secondaria di primo grado*, Palumbo, Palermo.
- M9 = Zordan R. (2011), *Datti una regola*, Sintassi, Fabbri, Milano.
- M10 = Zordan R. (2016), *Punto per punto. Fonologia. Ortografia. Morfologia, Sintassi. Lessico*, Fabbri, Milano.

Secondaria di II grado

- S1 = Antonelli G., Picchiorri E. (2016), *L’italiano, gli italiani. Norma, usi, strategie testuali*, Einaudi, Torino.
- S2 = Arciello A., Maiorano A. (2016?), *L’italiano che serve. Grammatica e comunicazione*, Zanichelli, Bologna.

- S3 = Fogliato S. (2019), *Cittadini della lingua*, Loescher, Torino.
- S4 = Franzi T., Damele S. (2011), *Più italiano. Per le competenze linguistiche del biennio*, Archimede edizioni, Pearson.
- S5 = Franzini M., Leonzino C. (2014), *Chiaramente*, edizione blu, 2 Fabbri, Milano.
- S6 = Mandelli A.M., Degani A. (2017), *Facciamo il punto. Grammatica lessico scrittura*, SEI, Torino.
- S7 = Notarbartolo D., Graffigna D., Branciforti G. (2018), *Grammatica e pratica dell'italiano*, vol. A, Bulgarini, Città di Castello.
- S8 = Palermo M., Ciampaglia N., Pacini B., Salvatore E. (2019), *L'italiano di oggi. Grammatica per il biennio delle superiori*, Palumbo, Palermo.
- S9a = Savigliano C. (2015), *La pratica dell'Italiano*, De Agostini scuola, Novara.
- S9b = Savigliano C. (2015), *La pratica e le valenze dell'Italiano*, De Agostini scuola, Novara.
- S10 = Sensini M. (2015), *L'agenda di italiano. Le cose da sapere e da saper fare*, Mondadori scuola, Milano.
- S11 = Serianni L., Della Valle V., Patota G. (2015), *Il bello dell'italiano, Comprendere, ragionare, comunicare*, Mondadori Pearson, Milano.